

Arnold, Rolf

Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 6, S. 893-912



Quellenangabe/ Reference:

Arnold, Rolf: Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 6, S. 893-912 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142852 - DOI: 10.25656/01:14285

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142852>

<https://doi.org/10.25656/01:14285>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 6 – Dezember 1983

I. Essay

HERMANN BAUSINGER

Freier Informationsfluß? Zum gesellschaftlichen Stellenwert der neuen Medien 847

II. Thema: Berufsbildung und Kompetenzentwicklung

JOCHEN KADE

Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens 859

ANDREAS GRUSCHKA/
GÜNTER KUTSCHA

Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II 877

III. Thema: Fragen didaktischer Theoriebildung

ROLF ARNOLD

Der Deutungsmusteransatz. Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge 893

GÜNTER IRLE/
MATTHIAS WINDISCH

Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis 913

CHRISTIAN SALZMANN/
WOLF-DIETER KOHLBERG

Modellunterricht und Unterrichtsmodell 929

WINFRIED RÖSLER

Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie 947

IV. Diskussion

FRANK ACHTENHAGEN

Eine konstruktive Wende in der Didaktik? Anmerkungen zu einigen Neuerscheinungen 961

FRIEDRICH KOCH

Von der „sexuellen Revolution“ zur „Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip“ 973

V. Besprechungen

JÜRGEN DIEDERICH

WILHELM H. PETERSSEN: Handbuch Unterrichtsplanung 989

HANS-KARL BECKMANN

LEO ROTH (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer 994

MARTIN HIRZEL

JEAN PIAGET: Meine Theorie der geistigen Entwicklung 1000

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 1003

9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Vom 26.–28. März findet in Kiel der 9. Kongreß der DGfE statt. Dieser steht unter dem Generalthema „Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit“.

Anfrage und Anmeldung sind zu richten an das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel – DGfE Kongreß – Herrn Dr. K. Blänsdorf, Olshausenstr. 40, 2300 Kiel. Dort ist auch das ausführliche Kongreßprogramm erhältlich.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

Thema: Berufsbildung und Kompetenzentwicklung

JOCHEN KADE: *Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens*

Nach Jahren relativer Dominanz der Qualifikationsaufgabe wird heute wieder zunehmend die Bildungsaufgabe der Erziehung betont, ohne daß jedoch bisher das Verhältnis von Bildung und Qualifikation ausreichend geklärt werden konnte. Dabei droht Bildung – gewollt oder unerkannt – zum privaten, individualistischen Rest ansonsten hochgradig vergesellschafteter Lernprozesse zu werden. Der Verfasser unterzieht die einseitige Betonung des Qualifikationsbegriffs einer pädagogischen Kritik und deutet die von HUMBOLDT unterschiedenen Formen der allgemeinen und speziellen Bildung als unterschiedliche Weisen gesellschaftlicher und individueller Aneignung von Wirklichkeit. Die Begriffe „Bildung“ und „Qualifikation“ werden unter Bezug auf HABERMAS' kritische Theorie der Moderne in den Kontext der geschichtlichen Veränderungen gesellschaftlicher Arbeit gestellt und dann als Mittel zur Analyse und Konstruktion von Modellen beruflichen Lernens ausgewiesen.

ANDREAS GRUSCHKA/GÜNTER KUTSCHA: *Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II*

Die Verfasser gehen von der Feststellung aus, daß Problem und Aufgabe der Berufsorientierung in Theorie und Praxis der Berufsausbildung bislang kaum Beachtung gefunden haben. Die Entwicklung von Berufsorientierungen ist jedoch eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, daß mit der Aneignung fachlicher Kompetenzen auch die berufliche Identitätsbildung der Lernenden gelingen kann. Dies wird an Ergebnissen aus einer Evaluationsstudie zum Bildungsgang „Erzieher“ nachgewiesen und verdeutlicht. Die Konsequenzen, die sich hieraus für die Bildungsgangforschung ergeben, werden abschließend auch in bezug auf andere berufliche Bildungsgänge erörtert.

Thema: Fragen didaktischer Theoriebildung

ROLF ARNOLD: *Der Deutungsmusteransatz – Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge*

Folgende drei Fragestellungen werden untersucht: 1. Was sind Deutungsmuster? 2. Welchen metatheoretischen Konzeptionen sind die Varianten des Deutungsmusteransatzes verbunden? 3. Welche methodologischen Konsequenzen ergeben sich für die Durchführung und Auswertung von Deutungsmusteranalysen? – Der Autor stellt in einer begriffslogischen Analyse zehn Bedeutungselemente des Deutungsmusterbegriffs heraus und untersucht drei Varianten einer metatheoretischen Fundierung des Deutungsmusteransatzes: phänomenologisch-existentialistische Konzeptionen sozialwissenschaftlicher

Hermeneutik, Konzeptionen, die im Zusammenhang mit der Bestimmung von Arbeiterbewußtsein entwickelt wurden, und die strukturtheoretische Konzeption objektiver Hermeneutik. Die methodologischen Probleme einer qualitativen Deutungsmusteranalyse werden im Zusammenhang mit dem Entscheidungsdilemma von Reliabilität und Validität und der Geltungsbegründung von Interpretationen bestimmt.

GÜNTER IRLE/MATTHIAS WINDISCH: *Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis*

Die praktische Verwertung von Evaluationswissen untersuchen die Autoren am Beispiel von vier wissenschaftlich begleiteten Schulversuchen. Dabei wird der Umgang der Lehrer mit den Ergebnissen der Begleitforschung einer handlungstheoretischen Analyse unterzogen, welche die strukturellen Bedingungen der Modellversuche berücksichtigt. Die Analyse zeigt, daß Lehrer dann mehr Evaluationswissen für die eigene Revisionsarbeit und kognitive Orientierung heranziehen, wenn der Schulversuch ein hohes Innovationsniveau hat, wenn die Evaluationsuntersuchungen theoriehaltig und auf curriculare Handlungssituationen zugeschnitten sind, wenn die Lehrer in Curriculumrevisionsgruppen mitarbeiten und schon bei der Entwicklung des Modellversuchs Kooperationserfahrungen mit den Begleitforschern sammeln können.

CHRISTIAN SALZMANN/WOLF-DIETER KOHLBERG: *Modellunterricht und Unterrichtsmodell*

Aufgrund des Mißverhältnisses zwischen der qualitativen und quantitativen Komplexität der Welt einerseits und dem Fassungsvermögen unseres Bewußtseins andererseits wird unter dem daraus resultierenden Reduktionsdruck alle Erkenntnis zur Erkenntnis in Modellen oder durch Modelle. Jegliche menschliche Weltbegegnung überhaupt bedarf daher des Mediums „Modell“.

Modelle als notwendige Analyse- bzw. Antizipationsinstrumente der Wirklichkeit sind dabei stets Abbildungen und Verkürzungen ihrer Originale. Der Modellbildungsprozeß zeichnet sich durch Präterition von Attributen auf der Originalseite und durch Abundanz von Attributen auf der Modellseite aus. Weiterhin sind Modelle ihren Originalen nicht per se eindeutig zugeordnet, sondern sie sind stets nur in bezug auf ein bestimmtes erkennendes Subjekt, in bezug auf bestimmte Erkenntnisintentionen und in bezug auf einen bestimmten Zeitraum Original-Repräsentanten. Es ist daher jeweils zu fragen: Wovon, für wen, wann und wozu ist etwas Modell?

Diese auf der Allgemeinen Modelltheorie basierenden Überlegungen leisten bei einer Übertragung (theory-model-approach) auf Modellbildungsprozesse in der Unterrichtsforschung und der Didaktik einen wichtigen Beitrag zur Erhellung und Versachlichung der Diskussion unterschiedlicher Modelle, indem voreilige Verallgemeinerungen vermieden, unzulässige Zuordnungen aufgedeckt und versteckte Intentionen transparent gemacht werden.

Jeglicher Modellunterricht und jegliches Unterrichtsmodell sollten daher ebenfalls kritisch der vierfachen Frage – wovon, für wen, wann und wozu ist etwas Modellunterricht/ Unterrichtsmodell – unterworfen werden, um jedem Modellbenutzer die subjektive und raum-zeitlich beschränkte Gültigkeit und die dadurch bedingte Korrekturbedürftigkeit der Modelle einerseits, andererseits ihre durch Reduktion bedingte Offenheit darzulegen.

WINFRIED RÖSLER: *Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie*

Der Verfasser vergleicht den Ansatz einer phänomenologischen Lernkonzeption mit Ansätzen kognitiver Lehr-Lernforschung. Die sich z. Z. herausbildende phänomenologische Lernkonzeption thematisiert Lernen im Zusammenhang mit Analysen von Strukturen der Lebens- und Alltagswelt und setzt sich dabei vom Ansatz der kognitiven Lehr-Lernforschung ab. Der Verfasser untersucht, inwieweit die phänomenologische Kritik an der kognitiven Lehr-Lernforschung von dieser selbst – mit Hilfe der Begriffe „kognitive Struktur“ und „Lehrstoffstruktur“ – konstruktiv aufgenommen werden kann.

Contents and Abstracts

Essay

HERMANN BAUSINGER: *Free Flow of Information? On the Social Rank of the New Media* 847

Topic: Vocational Training and Development of Competence

JOCHEN KADE: *Education or Qualification? On the Social Presentability of Professional Training* 859

After years of relative dominance of work on qualification, the question of the role of education (*Bildung*) in rearing children is again finding increasing stress although the relationship between education and qualification has not yet been adequately clarified. Whether it is so desired or whether it is unrecognized, education is threatening to become a private, individualistic remnant of learning processes with a highly socialized character. The author subjects the one-sided emphasis on the concept of qualification to a pedagogic criticism and interprets HUMBOLDT's differentiation between forms of general and specialized education as different kinds of social and individual acquisitions of reality. The concepts "education" and "qualification" are put into the context of historical changes in social work with reference to HABERMAS's critical theory of modernism and then proved to be a means of the analysis and construction of models of professional learning.

ANDREAS GRUSCHKA/GÜNTER KUTSCHA: *Vocational Orientation as an Attitude to be Developed by Professional Training—Theories. Theses and Results of Research on the Formation of a Professional Identity and Competence of Development in the Upper Secondary School* 877

The authors begin with the statement that the problem and burden of professional orientation have hardly been heeded at all so far in the theory and practice of vocational training. The development of professional orientations, however, is an indispensable prerequisite for the development of a professional identity by the learners to be able to succeed along with the acquisition of professional competence. This is proved and made plain by the results of an evaluatory study on the training course „Educator“ (*Bildungsgang „Erzieher“*). The consequences for research on training courses that arise out of this fact are discussed in relation to other courses of professional training as well.

Topic: Questions in Developing Didactic Theories

ROLF ARNOLD: *Patterns of Interpretation – An Analysis of their Theoretical, Metatheoretical, and Methodological Frames of Reference* 893

The following three questions are examined: (1) What are patterns of interpretation? (2) With which metatheoretical conceptions are the variations of the basic approach of interpretative patterns connected? (3) Which methodological consequences arise for the execution and evaluation of analyses according to interpretative patterns? In an analysis according to the theory of concepts, the author determines ten elements of meaning in the concept of interpretative patterns and examines three variations of a metatheoretical foundation of the basic approach of interpretative patterns: phenomenological and existential concepts of sociological hermeneutics, concepts that were developed in connection with the definition of worker consciousness, and the theoretical structure of concepts of objective hermeneutics. The methodological problems of a qualitative analysis of interpretative patterns are discussed in connection with the dilemma of decision according to reliability and validity and the way the value of the interpretations is accounted for.

GÜNTER IRLE/MATTHIAS WINDISCH: *The Use of Knowledge Acquired Through Evaluation as Alternative Action in Actual Practice* 913

The authors examine the practical utilization of knowledge acquired through evaluation, using four academically superintended school experiments as examples. The teachers' ways of dealing with the results of the attendant research are analysed according to theories of action that take into account the structural conditions of the experimental models. Analysis shows that teachers use the knowledge acquired through evaluation for their own revisions and cognitive orientation if the experimental school has a high level of innovation, if the investigations conducted in the evaluatory research are based on theory and adjusted to curricular scenes of action, if the teachers were members of the group revising the curriculum and if they could acquire experience in cooperation with the attendant investigators during the development of the experimental model.

CHRISTIAN SALZMANN/WOLF-DIETER KOHLBERG: *Teaching by Models and Models for Teaching* 929

As the qualitative and quantitative complexity of the world is disproportionate to the capacity of our minds to comprehend it, this state of affairs results in pressure to simplify and reduce things with the consequence that all experience develops into experience in or through models. Every human contact with the world at all therefore needs the medium "model". Models as necessary instruments of analysis or anticipation of reality respectively are always reproductions and abbreviations of their originals. The process of developing models is marked by an omission of attributes on the side of the original and by an abundance of attributes on the side of the model. Furthermore, models are not clearly attached to their originals, but are always only attached in relation to a certain subject perceiving the state of affairs, in relation to a certain intention of perception, and in relation to a certain time span. One must therefore always ask: Of what, for whom, when,

and for what purpose is something a model? These considerations are based on a general theory of models. When transferred (theory-model-approach) to processes of developing models, they supply an important contribution to the illumination and objectivation of the discussion of various models in educational research and in didactics by avoiding hasty generalizations, by uncovering inadmissible allocations, and by making hidden intentions transparent. Every instance of teaching by models and every model for teaching (*Modellunterricht/Unterrichtsmodell*) should therefore also be critically subjected to the quadruple question of what, for whom, when, and for what purpose is something teaching by model/a model for teaching to show every user of the model its subjective validity and the restrictions of its validity according to time and place and the need for corrections arising therefrom on the one hand, and the openness models achieve through reduction on the other hand.

WINFRIED RÖSLER: *Everyday Structures – Cognitive Structures – Learning Structures. On Phenomenological Criticism of the Cognitive Theory of Learning* 947

The author compares the approach of a phenomenological concept of learning with approaches of cognitive research on teaching and learning. The currently developing phenomenological concept of learning examines learning in connection with analyses of structures in the world of everyday life and living and in doing so diverges from the approach of cognitive research on teaching and learning. The author investigates to what degree the phenomenological criticism of cognitive research on teaching and learning can be constructively incorporated by the cognitive theory, especially when it is done with the aid of the concepts of “cognitive structure” and “structure of subject matter”.

Discussion

FRANK ACHTENHAGEN: *A Constructive Change in Didactics? – Comment on Recent Publications* 961

FRIEDRICH KOCH: *From the “Sexual Revolution” to “Sexual Education as a Principle of Teaching”* 973

Book Reviews 989

New Books 1003

Deutungsmuster

Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs

1. Vorbemerkung

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion gewinnt der Begriff des Deutungsmusters zunehmend an Bedeutung, ohne daß mit dieser Popularität eine ausreichende Klarheit hinsichtlich seiner theoretischen und methodologischen Bezüge festgestellt werden kann. Es lassen sich insbesondere zwei Verwendungszusammenhänge des Deutungsmusterbegriffs feststellen: Die qualitativ orientierte Bildungsforschung (z. B. HEINZE u. a. 1980), die die Alltags- und Lebensweltbezogenheit zum methodologischen Leitprinzip erhebt (u. a. BAACKE 1978; LENZEN 1980), und die erfahrungs- bzw. subjektorientierte Weiterbildungsdidaktik (HOLZAPFEL 1982; TIETGENS 1981, S. 104 ff.) verwenden diesen Begriff zur Erfassung subjektiver Vorstrukturen. In beiden Fällen geht es um die faktisch-alltäglichen Deutungsmuster von Angehörigen sozialer Gruppen, die ihre Lebenswelt selbst deutungsmäßig erschließen und aus ihrer Lebenswelt heraus agieren. Stellt sich im ersten Fall dieses Anliegen in dem Anspruch dar, die Binnenperspektive der Untersuchten zum Forschungsgegenstand zu erheben (vgl. HURRELMANN 1983), so im zweiten Fall in dem Bemühen einer „sozialwissenschaftlich orientierten Didaktik“ (MADER 1980, S. 340), das erfahrungsgeprägte lebensweltliche Alltagswissen der Lernenden als Anknüpfungsebene teilnehmerorientierten oder subjektorientierten Lernens aufzugreifen. Deutungsmuster werden in diesem zweiten Fall als ernstzunehmende Faktoren im Lernprozeß verstanden, die bereits eine Teilnehmerorientierung als Antizipation ermöglichen (vgl. u. a. TIETGENS 1980, S. 199 ff.). Einen besonderen Stellenwert erhalten in diesem Zusammenhang didaktische Lebensweltanalysen (vgl. ARNOLD/WIEGERLING 1983), die die Themen, Lernchancen, Lernbarrieren und Verwendungssituationen für Bildungsmaßnahmen verdeutlichen und für die Programm- und Veranstaltungsplanung fruchtbar werden lassen. Beide Verwendungszusammenhänge des Deutungsmusterbegriffs sind somit durch eine „reflexive Wende“ (SCHULTZ 1982) gekennzeichnet, die anstelle „objektiv“ vorgegebener bzw. generalisierbarer Anforderungen und Strukturen in stärkerem Maße wieder das Individuum mit seinen alltäglichen Erfahrungen und Entwicklungsbedürfnissen in den Mittelpunkt stellt.

Wie so häufig in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion geht auch die inflationäre Verwendung des Deutungsmusterbegriffs mit einer abnehmenden Bedeutungsschärfe einher. Aus diesem Grunde ist eine begriffliche Klärung dringend erforderlich. Bevor wir uns ihr im einzelnen zuwenden, sind noch zwei erklärende Vorbemerkungen zu unserer Vorgehensweise notwendig:

(1) Die Sammlung und Auflistung der Bedeutungselemente, die den Deutungsmusterbegriff inhaltlich zu präzisieren vermögen, soll nicht den Eindruck erwecken, es gäbe bereits eine Konvention im Gebrauch dieses Begriffs. Davon kann keine Rede sein. Deshalb geht es bei der folgenden Bedeutungsanalyse auch lediglich darum, durch die Bezeichnung und

Begründung der inhaltlichen und damit auch theoretischen Elemente des zunächst unscharfen Vorstellungsinhalts eine einheitliche Begriffsverwendung anzubahnen. Unsere Ausführungen beanspruchen dabei nicht, Lösungen in der Form verbindlicher Festlegungen darzustellen, sondern entwickeln vielmehr einen Definitionsvorschlag für die zu leistende begriffliche Klärung.

(2) Zwar werden im Rahmen der begriffslogischen Analyse theoretische Bezüge des Deutungsmusteransatzes deutlich, doch kann dadurch eine vertiefte theoretische Entfaltung seiner metatheoretischen Bezüge nicht ersetzt werden (vgl. Abschnitt 4).

Es geht in diesem Beitrag somit um die Klärung folgender Fragen:

- Was sind Deutungsmuster? Durch welche Bedeutungselemente ist dieser Begriff bestimmt? (Abschnitt 2)
- Welchen metatheoretischen Konzeptionen ist der Deutungsmusteransatz verbunden? (Abschnitt 3)
- Welche methodologischen Konsequenzen ergeben sich aus dem Deutungsmusteransatz, und welchen spezifischen Erkenntnisgewinn ermöglichen Deutungsmusteranalysen gegenüber anderen Formen der Bewußtseinsanalyse? (Abschnitt 4)

2. Zum Deutungsmusterbegriff

Als Deutungsmuster werden die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält.

Diese vorgreifende Umschreibung dessen, was der Begriff des Deutungsmusters u. E. beinhaltet, gibt einen nur groben Überblick über die theoretischen und methodologischen Bezüge, in die dieser Begriff eingebettet ist. Diese sollen zunächst durch eine Betrachtung seiner einzelnen Bedeutungselemente im Sinne einer begriffslogischen Analyse (vgl. HÜLST 1975, S. 19) skizziert und in den folgenden Abschnitten differenzierter entfaltet werden.

Der Deutungsmusterbegriff kann durch folgende zehn Bedeutungselemente in einer vorläufigen Bestimmung näher präzisiert werden:

- (1) das Element der *Perspektivität*,
- (2) das Element der *Plausibilität*,
- (3) das Element der *Latenz*,
- (4) das Element der *Reduktion von Komplexität*,
- (5) das Element der *Kontinuität*,
- (6) das Element der *Persistenz früher Erfahrungen*,
- (7) das Element der *Konsistenz*,
- (8) das Element der *gesellschaftlichen Vermitteltheit*,
- (9) das Element der *relativen Flexibilität* und
- (10) das Element der *systematisch-hierarchischen Ordnung*.

(1) Das Element der *Perspektivität* verweist auf das für den Deutungsmusteransatz insgesamt grundlegende Konstitutionsproblem (vgl. Abschnitt 3), d. h. auf den Vermittlungszusammenhang zwischen Wissen (Deutungsmuster) und Wirklichkeit (Lebenswelt/ Gesellschaft). Bei einigen Varianten des Deutungsmusteransatzes wird dabei von einer Bedeutungskonstitution der sozialen Wirklichkeit z. B. im Sinne einer „objektiven Realität der Perspektiven“ (MEAD 1978a) ausgegangen. Ermittlung und Explikation von Deutungsmustern sind nach dieser Sichtweise auf den Nachvollzug der Prozesse der Bedeutungsverleihung aus der Perspektive der handelnden Subjekte bezogen (vgl. EDELSTEIN/KELLER 1982). Die objektive Realität solcher interaktiv entstandenen Bedeutungsverleihung verweist bereits auf die identitätstheoretischen Bezüge des Deutungsmusteransatzes (vgl. ARNOLD 1983, S. 133 ff.). Denn die Perspektiven, die das Individuum zu seinem Weltbild integriert, entstehen in der Auseinandersetzung mit den Erwartungen und Deutungstraditionen signifikanter Bezugsgruppen im Prozeß der Soziogenese. Diese bilden einen „reference set“ (BRIM/WHEELER 1974, S. 16) und markieren den Bezugsrahmen individueller Wirklichkeitsaufordnung und Handlungsbegründung.

(2) Das Element der *Plausibilität* von Deutungsmustern bringt den subjektiven Gewißheitscharakter dieser „im ‚common discourse‘ eingespielten Interpretationsregeln“ (MOLLENHAUER 1976, S. 33) zum Ausdruck. Als elementares soziales Wissen ermöglichen Deutungsmuster für den einzelnen Alltagsplausibilität, d. h. sie helfen ihm, die Elemente der umgebenden Wirklichkeit nach bekannten und bewährten Mustern zu ordnen und verschaffen ihm Gewißheit darüber, was wirklich ist und wie er sein Handeln entsprechend diesem Wissen ausrichten kann. Sie ermöglichen ihm unmittelbares, quasi-routiniertes Handeln auch und gerade unter Zeitdruck sowie angesichts problematischer Situationen (vgl. HOLZAPFEL 1978, S. 108).

(3) Das Element der *Latenz* verweist darauf, daß Deutungsmuster im alltäglichen Handlungsvollzug nicht ständig expliziert werden müssen bzw. können und demzufolge als alltägliches Routinewissen den interagierenden Subjekten nur in eingeschränktem Maße reflexiv verfügbar sind. Sie stellen gleichsam eine „Tiefenstruktur gesellschaftlichen Bewußtseins“ dar, aus der heraus aktualisierte Deutungen erzeugt, „generiert“ werden (DYBOWSKI/THOMSEN 1977, S. 53). In diesem Sinne unterscheidet P. GSTETTNER eine „genotextuelle“ und eine „phänotextuelle“ Repräsentanz von Deutungsmustern (1982, S. 385). Es läßt sich u. E. vermuten, daß die lebensgeschichtliche Aneignung und Sedimentierung von Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen im Prozeß der Soziogenese zur Ablagerung lebensbereichsspezifischer Grundmuster, gewissermaßen einer Tiefenstruktur latenter Deutungsmuster, führt. L. KRAPPMANN spricht in diesem Zusammenhang von einer „tiefenstrukturellen Verankerung“ der „Verhaltensprinzipien“ (1976, S. 71). Diese Latenz der Deutungsmuster läßt sie als „performanzbestimmende Regelsysteme, nach denen Subjekte Äußerungen generieren“ (NEUENDORFF 1979, S. 8) erscheinen. Auf der Performanzebene treten solche Kompetenzen „im Gewande“ unterschiedlich verbalisierter Deutungen auf, z. B. in Handlungsbegründungen oder autobiographischen Äußerungen. Deutungsmusteranalysen haben demnach solche manifesten Äußerungen von Personen so zu erläutern bzw. zu übersetzen, daß etwas sichtbar wird, das in irgendeiner Weise hinter den Manifestationen wirksam ist.

(4) Das Element der *Reduktion von Komplexität* verweist auf den Sachverhalt, daß die Deutungsmuster des Alltagswissens zumeist in der Form einfacher, zuweilen stereotyper

bzw. redensartmäßiger Erklärungs-, Zuschreibungs- oder Wertmuster zutagetreten, also vereindeutigend-selektierend, abschirmend und orientierend verfahren. Dabei haben Deutungsmuster „ihre je ‚eigene Logik‘, ihre je eigenen Kriterien der ‚Vernünftigkeit‘ und ‚Gültigkeit‘, denen ein systematisches Urteil über Abweichungen korreliert“ (OEVERMANN 1973, S. 3). Erst indem komplexe Situationen auf bekannte Strukturen und Grundmuster reduziert werden, erfährt der einzelne Sicherheit und Plausibilität im Handlungskontext. Die Überschaubarkeit infolge einer Reduktion von Komplexität ist somit Voraussetzung für die Orientierung in alltäglichen Handlungszusammenhängen. Im Unterschied zu diesen Alltagstheorien wirken wissenschaftliche Theorien komplexitätserweiternd. Denn während die Aufgabe von Wissenschaft gerade darin gesehen werden kann, Alternativen sichtbar zu machen und damit eine der Bedingungen dafür zu schaffen, daß das Handeln und Denken differenzierter wird und intersubjektiv begründet werden kann, ist das alltägliche Interpretieren handlungsbegleitend, handlungsabsichernd, selektierend und nur insofern komplex und Alternativen reflektierend, als das Interaktionssystem der Handlungsselbstverständlichkeiten, auf das es sich bezieht, dies voraussetzt.

(5) Als lebensgeschichtlich erworbene und bewährte Muster der Weltaufordnung sind Deutungsmuster auf *Kontinuität* angelegt, d. h. es kommt ihnen eine gewisse Stabilität und Beharrungstendenz in der Zeit zu. Man kann vermuten, daß in der Regel Situationen so gedeutet werden, daß keine allzu große Diskontinuität und Inkompatibilität gegenüber bisherigen Selbstverständlichkeiten im Weltbild aufbricht. Dies heißt jedoch keinesfalls, daß Deutungsmuster starre und verfestigte Aufordnungsraster seien, die keinerlei Veränderungen zugänglich sind. Vielmehr sind sie Bestandteile der subjektiven Normalisierungsbemühungen im Rahmen des Lebenslaufs und unterliegen somit einer permanenten Interpretation und Reinterpretation. Ungeklärt ist allerdings, inwieweit eine Veränderung bzw. „Öffnung von Deutungsmustern“ (TIETGENS 1979, S. 68ff.) z. B. als Überprüfung und Differenzierung vorhandener Deutungen im Wege von Lernprozessen möglich ist oder ob solche Bemühungen durch den stabilen Aspekt der Identität, nicht zuletzt infolge langfristig eingegangener Bindungen zu Bezugsgruppen „boykottiert“ werden.

Fundamentale Änderungen eingelebter Deutungsmuster lassen sich vornehmlich in Lebenskrisen erwarten, in denen die Plausibilität des bisher gültigen Wissens häufig insgesamt eingeschränkt ist. Auf diese „Schaltstellen“-Abhängigkeit der Veränderbarkeit eingelebter Deutungsmuster wird in der Weiterbildungsdiskussion in letzter Zeit verstärkt hingewiesen (u. a. GRIESE 1979; SIEBERT 1983, S. 35 ff.). Abgeleitet wird hieraus u. a. eine Erwachsenenbildung, die den einzelnen in Umbruchsituationen (Arbeitslosigkeit, Scheidung etc.) gezielt anspricht, in denen der bestehende Wissensvorrat nicht mehr ausreicht, um mit diesen Situationen fertig zu werden und neues Wissen zur Bewältigung dieser Situationen erarbeitet werden muß. Wie Erfahrungen einer solchen „alltäglichen“ (WERDER 1980) bzw. „lebensbezogenen Erwachsenenbildung“ (SCHMITZ 1980, S. 45) zeigen, kann jedoch gerade das nachdrückliche Bemühen um die Entwicklung alternativer Deutungsmuster zu dem gegenteiligen Effekt einer Verfestigung bestehender alltagstheoretischer Deutungsmuster führen. Dies ist dann zu erwarten, wenn der Erwachsenenbildner auf einer Konfrontation mit neuartigen Deutungsmustern besteht und dabei die lebensgeschichtlich erwiesene subjektive Funktionalität vorhandener Deutungsmuster zur Stabilisierung der jeweiligen Person-Umwelt-Beziehungen übersieht.

(6) Der Schaltstellenbezug ist in der Auseinandersetzung mit Deutungsmustern sicherlich der Ausnahmefall. In der Regel hat es die Pädagogik mit auf Kontinuität gerichteten Deutungsmustern zu tun, wobei eine *Persistenz früher Erfahrungen* sich als besonderes Problem darstellt. Dieser Sachverhalt ist u. a. aus den dem psychoanalytischen Ansatz verhafteten Forschungen zur politischen Sozialisation bekannt (vgl. *Politische Bildung* 1973), wonach besonders die normativen Deutungsmuster offensichtlich einer frühen und gegenüber Änderungen resistenten Prägung unterliegen. In der Forschung zur Erwachsenensozialisation ergaben die Untersuchungen von O. G. BRIM und S. WHEELER, daß Menschen in den Phasen des Erwachsenenalters leichter kognitives Wissen als neue normative Orientierungen erwerben können (BRIM/WHEELER 1974, S. 26f.).

(7) Das Element der *Konsistenz* verweist darauf, daß der innere Zusammenhang der Deutungsmuster, d. h. ihre Struktur durch Konsistenzregeln geprägt ist, nach denen sich ihre gegenseitige Kompatibilität und Inkompatibilität jeweils bemißt (OEVERMANN 1973, S. 12). Art und Beschaffenheit dieser Konsistenzregeln sind noch nicht hinlänglich erforscht, obgleich die sozialpsychologische Einstellungsforschung hierzu schon zahlreiche Hinweise hervorgebracht hat (z. B. Vermeidung kognitiver Dissonanzen, Rationalisierung, selektive Wahrnehmung etc.). Man kann davon ausgehen, daß bis zu einem gewissen Grade Inkonsistenzen zwischen Deutungsmustern auftreten können, ohne daß eine handlungslähmende Irritation für das Individuum damit verbunden ist. Vielmehr stellen die identitätspolitischen Techniken eine Vielzahl von Verfahren bereit, mit denen offensichtliche Unvereinbarkeiten zwischen Deutungsmustern vorübergehend oder auf Dauer als nicht existent oder nicht bedeutsam erwiesen und routinemäßig auseinandergehalten werden können. Darüber hinaus sind auch Angleichungen und Modifizierungen von Deutungsmustern zur Herstellung bzw. Wiederherstellung von Konsistenz üblich, eine „Technik“, die auf die relative Autonomie bzw. die epistemologische Eigenständigkeit der Deutungsmuster hinweist. Demnach bemißt sich Konsistenz nicht allein nach Maßgabe der Realitätsadäquanz von Deutungsmustern, sondern auch nach Maßgabe ihrer internen Stabilität.

(8) Das Element der *gesellschaftlichen Vermitteltheit* verweist auf die ontologische Seite des Konstitutionsproblems (vgl. Abschnitt 3). Deutungsmuster sind nämlich nicht bloß Bestandteile individuellen Bewußtseins, sondern als Produkte der Sozialisation auch „Antwort“ des einzelnen auf einen gesellschaftlich, durch institutionalisierte Handlungsanforderungen vermittelten Deutungszwang. Deutungsmuster sind demnach dadurch gekennzeichnet, daß ihnen Strukturen zugrunde liegen, die eine größere Gruppe von Menschen gemeinsam hat. Mit anderen Worten: Deutungsmuster weisen nicht nur Bezüge zu subjektiv-sinnhaften Relevanzstrukturen auf, sondern beinhalten auch historisch-gesellschaftliche Bezüge. Es läßt sich dabei eine Dialektik zwischen dem Individuum im Sozialisationsprozeß angetragenen kollektiven Deutungsmustern und den in eine aktive Auseinandersetzung mit diesen eingehenden Absichten und Bedürfnissen konstatieren.

Als wesentliches Ziel einer differenzierten Analyse von Deutungsmustern einer sozialen Gruppe kann in diesem Zusammenhang angesehen werden, die kollektiv-gesellschaftlichen Elemente im Bewußtsein einzelner „aufzuspüren“, aus ihrer lebensgeschichtlich spezifischen Prägung „herauszuschälen“ und als tendenziell generalisierbare Strukturen

zu begründen. Daneben können biographische Fallstudien auch die Prozesse der interpretativen Einfädelung des einzelnen in die gesellschaftlich vorgegebenen Deutungsmuster nachzeichnen. Diese gesellschaftlich vorgegebenen, z. B. berufstypischen Deutungsmuster sind über den institutionellen Kontext der jeweiligen Handlungsbereiche vermittelt. So sieht sich z. B. der einzelne Berufsrollenträger mit mehr oder weniger „institutionalisierten Deutungsmustern“ (MOLLENHAUER 1980, S. 104) konfrontiert, die den Rahmen für die Profilierung eigener Deutungen darstellen. Die lebensgeschichtliche Aufschichtung von Deutungsmustern erfolgt nämlich über sozial festgelegte und institutionalisierte Typisierungssequenzen. In diesem Zusammenhang sind die Untersuchungen zum Sozialisationspotential von organisatorischen Handlungskontexten von Interesse, die unter dem Leitthema „heimlicher Lehrplan“ zusammengefaßt werden können. Neuere Studien zum „heimlichen Lehrplan des Betriebes“ weisen darauf hin, daß es so etwas wie durch den organisatorischen Bedingungsrahmen induzierte Moralniveaus (ARNOLD 1983, S. 75) gibt, die die Herausbildung postkonventioneller Moralvorstellungen restringieren und Imperativen vorkonventioneller Moral, wie: „Verkaufe dich möglichst teuer!“ – „Nach uns die Sintflut!“ und „Gebrauche deine Ellenbogen!“ handlungsbegründende Relevanz verleihen (LEMPERT 1981, S. 729).

(9) Das Element der *relativen Flexibilität* von Deutungsmustern bezieht sich auf die Veränderung bzw. Anpassung von Deutungsmustern eines Individuums im Zusammenhang mit seinem tatsächlichen Handeln. Allgemein ist davon auszugehen, daß das sich in typischen Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen darstellende Alltagswissen im Hinblick auf das tatsächliche Handeln eine Orientierungsfunktion erfüllt. Die diesen Definitionsleistungen zugrundeliegenden Deutungsmuster helfen dem einzelnen bei der Interpretation der ihn umgebenden Wirklichkeit und leiten auf der Basis impliziter Wert- und Entscheidungsmaßstäbe sein Verhalten im Alltag. Dieses Orientierungspotential von Deutungsmustern ermöglicht dem einzelnen, sich in einem Wirklichkeitsbereich zurechtzufinden, indem er erkennt, „wo“ er sich befindet und „wohin“ er gelangt, wenn er diesen oder jenen Weg einschlägt. Dabei stehen die Deutungsmuster ständig auf dem Prüfstand der Situationsadäquatheit. Es entstehen neue, abgewandelte und veränderte Deutungsmuster. Inadäquate Deutungsmuster, die zu unangemessenen Handlungen anleiten, werden durch den unbefriedigenden Handlungserfolg kontrolliert und müssen ggf. korrigiert werden. Gleichzeitig erfüllen die Deutungsmuster eine wichtige Schutzfunktion, da sie der internen und externen Handlungsrechtfertigung dienen und dadurch die Kontinuität des Identitätskonzeptes und des Selbstwertgefühles gewährleisten. Aufgrund dieser Schutzfunktion sind Deutungsmuster auch bis zu einem gewissen Grad gegenüber Falsifikation immun. Unbefriedigender Handlungserfolg kann im Extremfall unter Beibehaltung eigener Deutungsmuster uminterpretiert und als Schicksalsschlag, Verschwörungsfolge o. ä. verarbeitet werden. Situationsadäquatheit wird dabei durch Umdefinition der Situation hergestellt.

(10) Das Element der *systematisch-hierarchischen Ordnung* bringt zum Ausdruck, daß die einzelnen Deutungsmuster nicht isoliert und ohne gegenseitige Beziehung im Alltagswissen der einzelnen existieren, sondern vielmehr eine hierarchisch differenzierte Ordnung konstituieren und im Rahmen dieser Ordnung aufeinander bezogen sind. Diese hierarchische Ordnung der Deutungsmustersysteme stellt sich u. E. so dar, daß eine Reihe von Grundmustern im Sinne grundlegender Situations-, Beziehungs- oder Selbstdefinitionen

sich nach z. T. lebensbereichsspezifischen Gesichtspunkten differenziert, so daß die Basis dieser Deutungsmusterhierarchie aus einer Vielzahl von spezifischen Definitionsleistungen besteht. Weiter kann angenommen werden, daß Inkonsistenzen zwischen einzelnen Deutungsmustern um so irritierender und verunsichernder wirken, je basaler die Hierarchieebene ist, auf der sie zutage treten. Die grundlegenden Deutungsmuster dürften auch die stabilsten Orientierungspotentiale darstellen und deshalb gegenüber Änderungen große Resistenz aufweisen.

3. Theoretische Bezüge eines Deutungsmusteransatzes

Ließ die begriffslogische Analyse mit der Sammlung und Auflistung von Bedeutungselementen des Deutungsmusterbegriffs die Rede von *dem* Deutungsmusteransatz als einem einheitlichen Konzept zumindest vorläufig vertretbar erscheinen, so kann eine solche Einhelligkeit angesichts der unterschiedlichen metatheoretischen Positionen zu seiner Fundierung nur noch schwer überzeugend begründet werden. Unterschiedliche metatheoretische Konzeptionen rücken unterschiedliche der oben erarbeiteten Bedeutungselemente in den Mittelpunkt und führen so zu in ihrer Akzentuierung und in ihren methodologischen Konsequenzen unterschiedlichen Deutungsmusteransätzen.

In einer groben Unterscheidung lassen sich folgende metatheoretischen Richtungen zur Fundierung dieser Varianten des Deutungsmusteransatzes feststellen: 1. Phänomenologisch-existentialistische Konzeptionen einer *sozialwissenschaftlichen Hermeneutik* in der Tradition der Verstehenden Soziologie (Wissenssoziologie, Symbolischer Interaktionismus), 2. Konzeptionen im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um die theoretischen Probleme einer *Bestimmung von Arbeiterbewußtsein* und 3. die *strukturtheoretische Konzeption einer objektiven Hermeneutik* genuin soziologischer Art (OEVERMANN u. a.). Diese Konzeptionen beinhalten unterschiedliche Sichtweisen zum sogenannten *Konstitutionsproblem*, d. h. zu der zentralen Frage nach dem Verhältnis von gesellschaftlicher Umwelt und subjektivem Bewußtsein.

Das Konstitutionsproblem bezieht sich auf die Dialektik zwischen Wirklichkeit (Lebenswelt, Gesellschaft) einerseits und Wissen (Deutungsmuster) andererseits. Die Frage ist, ob die jeweils erfahrene Wirklichkeit das individuelle Bewußtsein prägt oder ob die Deutungsmuster, über die der einzelne verfügt, nicht vielmehr diese Wirklichkeit erst symbolisch vermitteln bzw. erschließen. Das Konstitutionsproblem verweist demnach letztlich auf die beiden traditionellen Positionen des Realismus und des Idealismus, da Bedeutung im einen Fall als dem bedeutungstragenden Dinge innewohnend, im anderen Fall als Teil des psychischen Prozesses der Bedeutungsverleihung angesehen wird. Grundlegend ist die Paradoxie einer zirkulären, wechselseitigen Vorordnung der ontologischen und der epistemologischen Funktion (RICOEUR) im Verhältnis von Wirklichkeit und Wissen, die H. NEUENDORFF mit folgenden Worten darstellt: „Die Lebenswelt/Gesellschaft ist ontologisch das Fundament, der gründende Boden, aller Wissensbestände, Theorien etc. – insofern sind sie abhängig von diesem Fundament, gründen in ihm; gleichzeitig haben alle Wissenssysteme als Produkte des Denkens epistemologisch ihre eigenen Prinzipien der Rechtfertigung für die Konstruktion der Begrifflichkeiten, Idealtäten etc., die auf dieser Grundlage (Lebenswelt/Gesellschaft) aufgebaut werden“ (1979, S. 2).

Die Varianten des Deutungsmusteransatzes unterscheiden sich, so unsere These, darin, ob sie tendenziell eher dem ontologischen oder eher dem epistemologischen Primat im Verhältnis von Wirklichkeit und Wissen den Vorzug geben.

(1) In den unter der Bezeichnung *sozialwissenschaftliche Hermeneutik* zusammengefaßten Ansätzen liegt uns eine Fundierung des Deutungsmusteransatzes vor, die mehr oder weniger explizit von einer „relativen Autonomie der Deutungsmuster“ (NEUENDORFF/SABEL 1978) gegenüber der lebensweltlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit ausgeht und somit ein epistemologisches Primat (des Wissens gegenüber der Wirklichkeit) konstatiert. Prägnant charakterisiert W. THOMSEN diese relative Autonomie der Deutungsmuster: „Indem das Bewußtsein gesellschaftliche Realität wahrnimmt und verarbeitet, entwickelt es Interpretationen und Regeln der inneren Stimmigkeit, die nachdem sie sich zu Deutungsmustern verfestigt haben, neue Erfahrungen wiederum aufnehmen und auf objektive Handlungsprobleme antworten“ (1980, S. 359). Deutungsmuster stellen sich demnach als nach relativ autonomen Prinzipien im Subjekt konstruierte Alltagswissensbestände dar, die in sich konsistent sind und Handlungsfähigkeit sichern. In der Tradition der Verstehenden Soziologie (MAX WEBER) stellt dieser Ansatz den Deutungsmusterbegriff in den Kontext wissenssoziologischer sowie symbolisch-interaktionistischer Überlegungen. Das wissenssoziologische Interesse hat das vortheoretische Wissen im Alltagsleben zum Gegenstand und ist in der neueren, philosophisch weniger belasteten (vgl. SCHELER, MANNHEIM) phänomenologischen Tradition von A. SCHÜTZ auf die fundamentale Schicht der Lebenswelt bezogen. Es geht ihr um die Frage, was jedermann in seinem alltäglichen, nicht- oder vortheoretischen Leben weiß (BERGER/LUCKMANN 1980). Insofern steht diese Wissenssoziologie in enger Wahlverwandtschaft mit dem Symbolischen Interaktionismus, der die menschliche Handlungsfähigkeit und das menschliche Handeln durch die sozialisationsvermittelte Teilhabe an Symbolsystemen erklärt. Diese Symbolsysteme konstituieren ein Alltagswissen, womit das Wissen gemeint ist, „was sich die Gesellschaftsmitglieder gegenseitig als selbstverständlichen und sicheren Wissensbestand unterstellen müssen, um überhaupt interagieren zu können“ (*Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* 1973, S. 20).

Mit dem Hinweis auf die „epistemologische Eigenständigkeit von Deutungsmustern“ (NEUENDORFF/SABEL 1978, S. 843) wird in wissenssoziologischen Varianten des Deutungsmusteransatzes bisweilen eine blickverengende Eingrenzung auf die Analyse der empirisch feststellbaren Wissensstrukturen begründet und der Aspekt der gesellschaftlichen Vermitteltheit (vgl. das 8. Bedeutungselement) von Deutungsmustern nahezu völlig ausgeblendet (so etwa DEWE 1982; TIETGENS 1981, S. 104 ff.). Solche Ansätze tendieren sehr stark in die traditionell-wissenssoziologische Richtung eines totalen Relationismus (MANNHEIM) und reduzieren die Fragen nach Entstehung, Adäquatheit und Veränderbarkeit von Deutungsmustern z. B. auf das Problem einer „Balance der Wissensformen“ (TIETGENS 1981, S. 105). Nicht zu übersehen ist hierbei die Gefahr, die Perspektive des Deutungsmusteransatzes insgesamt bewußtseinstheoretisch zu reduzieren und damit den gesellschaftlichen Gehalt bzw. die sozialstrukturelle Einbettung der Interaktion zu wenig zu entfalten. In diesem Defizit kann die Dringlichkeit der Konzipierung eines stärker sozialisationstheoretisch argumentierenden Deutungsmusteransatzes erkannt werden.

Auch symbolisch-interaktionistische Ansätze, die als Spielarten einer verstehenden Soziologie der Gegenwart angesehen werden können (HELLE 1977, S. 98 ff.), sind häufig

durch eine solche solipsistische Verengung (BLUMER 1973, S. 102f.) gekennzeichnet. Diese Verengung ist in erster Linie bei der existentialistischen Version dieser Ansätze (z. B. STRAUSS, GOFFMAN) festzustellen, während ihre strukturalistische Version offener gegenüber den interaktions- und sozialisationstheoretischen Bezügen ist. Ein solchermaßen verengtes Verständnis der epistemologischen Eigenständigkeit von Deutungsmustern, das sein analytisches Interesse auf die Sphäre des subjektiven Intendierens eingrenzt, impliziert letztlich eine existentialistisch anmutende Überdehnung des Bedeutungselements der Perspektivität (vgl. das 1. Bedeutungselement). Hierin kann ein individualistisch-voluntaristisches Mißverständnis der Meadschen Bedeutungstheorie gesehen werden, das diese auf ihre pragmatistischen Gehalte reduziert und ihre kommunikationstheoretische Grundlegung (vgl. HABERMAS 1981, S. 11 ff.) ignoriert. Bedeutungsverleihung und Wirklichkeitsaufordnung wird so zu einer stellungnehmenden Beziehung des einzelnen Subjektes zu seiner Umwelt verkürzt und nicht in den Kontext einer sozialen Interaktion zwischen Subjekten über ihre Umwelt gestellt. Dieser individualistischen Version eines epistemologischen Apriori entgeht die Meadsche Einsicht, daß Bedeutungen kommunikativ entstehen bzw. ausgehandelt werden und den subjektiven Intentionen diese interaktiv erzeugte Bedeutungsstruktur gerade vorausgesetzt ist. Bedeutungen werden von MEAD somit als soziale – nicht individuell zu entwickelnde – Produkte angesehen, die durch die definierenden Aktivitäten interagierender Individuen entstehen, in ihrer historischen „Akkumulation“ als „Geist“ bzw. sozialer Kulturbesitz dem zu sozialisierenden Individuum begegnen und ihm als Auseinandersetzungs-„material“ für den Prozeß seiner Identitätsentwicklung zur Verfügung stehen (vgl. MEAD 1978b). Deutungsmuster erscheinen in dieser sozialpsychologischen Sichtweise des Vermittlungsverhältnisses zwischen Wissen und Wirklichkeit mithin im Lichte eines kommunikationstheoretisch erweiterten epistemologischen Apriori, dem die Vorstellung von der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (BERGER/LUCKMANN 1980) inhärent ist.

(2) In anderem Lichte stellt sich das Vermittlungsverhältnis zwischen Wissen (Deutungsmuster) und Wirklichkeit (Lebenswelt/Gesellschaft) im Zusammenhang mit den marxistisch inspirierten *Überlegungen zum Arbeiterbewußtsein und zur Arbeiterbildung* dar. Hier wird zumeist die gesellschaftliche Vermitteltheit der Deutungsmuster (vgl. das 8. Bedeutungselement) in einer tendenziell deterministischen Sichtweise hervorgehoben, d. h. die Wirklichkeit als Fundament eines „entfremdeten“ bzw. „falschen“ Wissens (ontologische Funktion) betont und die durch das epistemologische Primat charakterisierten Varianten des Deutungsmusteransatzes als bürgerlich-idealistische Aufklärungskonzepte abgelehnt (vgl. ALHEIT/WOLLENBERG 1982, S. 255 ff.). In diesem Zusammenhang ist auf die Kontroverse zwischen dem „Erfahrungsansatz“ (NEGT 1971) und dem „Deutungsmusterkonzept“ (THOMSEN 1980) sowie auf die Versuche einer erklärenden Ableitung des „falschen Bewußtseins“ der Arbeiterschaft aus der ökonomischen Formbestimmtheit der Arbeit im Kapitalismus (u. a. OTTOMEYER 1977; VINNAI 1973) hinzuweisen.

O. NEGТ wollte mit dem „Erfahrungsansatz“ durch exemplarisches Anknüpfen an die konkreten betrieblichen Erfahrungen der Arbeiter über eine theoriegeleitete Analyse der jeweiligen politisch-ökonomischen Totalitätsbezüge zur Überwindung der vielfältigen Formen ideologischer Verfälschung des Bewußtseins und zu konkretem Handlungswissen gelangen (NEGT 1971). Da sich die mit diesem Erfahrungsansatz verbundenen Erwartun-

gen in der praktischen Bildungsarbeit nicht erfüllt haben (MARKERT 1982, S. 215) und angesichts einer Wende in der soziologischen Theoriediskussion, die auf die „offenkundig ungelösten Probleme des Verhältnisses von Bewußtsein und sozialer Realität“ (THOMSEN 1980, S. 359) hinwies, fand in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit unter dem Etikett „Deutungsmusteransatz“ ein neues Begründungsmodell Verbreitung, das in stärkerem Maße den Annahmen des Symbolischen Interaktionismus Rechnung trug, was u. a. in der bereits skizzierten Theorie von der relativen Autonomie der Deutungsmuster (THOMSEN 1980, S. 359; NEUENDORFF/SABEL 1978), in der These von der Konsistenz des Alltagsbewußtseins und dem Verweis auf die Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit (NEUENDORFF 1979, S. 1) seinen Ausdruck fand. Dieser Ansatz, dem es um die Rekonstruktion, Aufdeckung und Explikation der Strukturen von Symbolisierungsprozessen, die vermittelnd in das soziale Handeln der Arbeiterschaft eingreifen, geht (NEUENDORFF 1979, S. 5), stellt sich damit „geradezu konträr zu jenem ‚Programmbe-griff‘ proletarischer Erfahrung, wie er dem ‚Erfahrungsansatz‘ zugrundeliegt (ALHEIT/WOLLENBERG 1982, S. 261). Denn, so wird konkretisiert, außerhalb der unmittelbaren interaktiven Prozesse von Verständigung, Identitätserhalt und Wirklichkeitskonstruktion blieben Strukturen objektiver gesellschaftlicher Realität unbestimmbar; der Kontext der historisch-gesellschaftlich produzierten interaktions- und bewußtseinsformenden Bedingungen entgehe einer solchen präsentisch-interaktionistischen Verengung des Blickwinkels; die Gesichtspunkte der Konsistenz des – möglicherweise falschen – Bewußtseins und der Sicherung individueller Orientierungs- und Handlungsfähigkeit ließe grundsätzlich die Frage des historischen Materialismus nach den Bewegungsgesetzen und Vermittlungsformen der Subjekt-Objekt-Dialektik unberücksichtigt, so daß sich für W. MARKERT die Frage ergibt: „Ist das Subjekt im DMA (Deutungsmusteransatz; R.A.) – so frage ich – nicht eine Monade, das letztlich nur durch sich selbst und in Interaktionsprozessen zum Klassenbewußtsein kommen kann?“ (MARKERT 1982, S. 221).

Dieser Vorwurf einer *solipsistisch-existentialistischen Verengung* ist uns bereits im Zusammenhang mit den neueren phänomenologisch-wissenssoziologischen Varianten des Deutungsmusteransatzes und der eher existentialistischen Version seiner symbolisch-interaktionistischen Variante begegnet. Er trifft allerdings, wie wir sahen, nur die Ansätze, denen sowohl eine Verabsolutierung der epistemologischen Funktion des paradox-dialektischen Verhältnisses von Wirklichkeit und Wissen als auch des Elementes der Perspektivität von Deutungsmustern unterläuft. Der Verabsolutierung der ontologischen Funktion im Verhältnis von Wirklichkeit und Wissen und des Elementes der gesellschaftlichen Vermitteltheit von Deutungsmustern, wie sie uns im Zusammenhang mit den marxistisch inspirierten Überlegungen zum Arbeiterbewußtsein und zur Arbeiterbildung aufschien, kann der Vorwurf einer *reduktionistisch-verdinglichenden Verkürzung* von Bewußtsein zum Derivat objektiver Verhältnisse nicht erspart werden. Denn hinter dieser verkürzten Sichtweise steht, wie NEUENDORFF/SABEL kritisch bemerken, „die bewußtseinstheoretisch (und damit auch soziologisch) unhaltbare Behauptung, daß die empirischen Erscheinungsformen der werttheoretisch bestimmten Gesetzlichkeit des kapitalistischen Produktions- und Reproduktionsprozesses (z.B. Intensivierung der Arbeit, Verschärfung der ökonomischen Krisen) den Mechanismus bilden, der die Verschleierung und Entschleierung der den Mystifikationen des Kapitalverhältnisses unterworfenen Bewußtseinsformen vorantreibt“ (1978, S. 844).

(3) Als *weiterführende* und zwischen den skizzierten Extremversionen des Deutungsmusteransatzes *vermittelnde Variante* bietet sich die *strukturtheoretische Konzeption* von U. OEVERMANN an. Dieser Deutungsmusteransatz vertritt den Anspruch, drei der in den bislang diskutierten Varianten unbefriedigend gelösten Fragen zu beantworten und in einer einheitlichen Konzeption zu integrieren: 1. Er trägt der gesellschaftlichen Vermitteltheit von Deutungsmustern Rechnung, indem er „die ‚Intervention‘ intersubjektiv gültiger Regeln der Deutung von Sachverhalten im Prozeß der Einstellungsgenese“ (OEVERMANN 1973, S. 10) berücksichtigt und dabei 2. gleichwohl keiner deterministischen Sichtweise dieser Prozesse der sozialen Konstitution von Bewußtsein erliegt; 3. basiert dieser Deutungsmusteransatz auf einer sozialisationstheoretischen Konzeption der Genese von Bewußtseinsstrukturen.

Für U. OEVERMANN bietet eine Theorie sozialer Deutungsmuster die Möglichkeit, die soziologische Grundkategorie des Sinns im Hinblick auf die Analyse der Subjektivität von Umweltinterpretationen (interaktions- und sozialisations)theoretisch zu präzisieren und Deutungsmuster im Sinne einer Rekonstruktion mentaler Strukturen als „soziale Tatsachen sui generis“ empirisch zu ermitteln (1973, S. 2). Dieser strukturtheoretische Deutungsmusteransatz verspricht somit eine Klärung der folgenden beiden Fragenkomplexe: Wie kommt es zur Aneignung sozialer Deutungsmuster in der Ontogenese (= *Sozialisationstheorie als Theorie der Bildungsprozesse*), und wie lassen sich Deutungsmuster im Sinne latenter Sinnstrukturen (interpretativ) erschließen (= *Theorie einer objektiven Hermeneutik*)?

Das Problem der Aneignung sozialer Deutungsmuster in der Ontogenese kann in einer Bildungstheorie als „Theorie der sozialen Konstitution des Subjekts in der Struktur der sozialisatorischen Interaktion“ (OEVERMANN 1976, S. 34f.) dargestellt werden. Bei dieser Theorie handelt es sich um ein soziologisches Komplement psychologischer Entwicklungstheorien. Eine solche soziologische Theorie ist nach U. OEVERMANN auf die Erklärung der Genese universeller kompetenzartiger Bewußtseinsstrukturen bezogen. Als Entwicklungstheorie impliziert sie gleichzeitig einen Normalitätsentwurf („normal sozialisierte Person“), der ihren metatheoretischen Bezugspunkt bildet. Die These von der „sozialen Konstitution der ontogenetischen Entwicklung“ beinhaltet allerdings mehr als die triviale Annahme, daß die Persönlichkeitsentwicklung auf die Einbettung in soziale Beziehungen angewiesen ist. „Sie beinhaltet vielmehr, daß selbst die quasi-universelle Sequentialisierung von Entwicklungsstufen nicht ausschließlich psychologisch immanent, sondern nur unter Rekurs auf quasi-universelle Struktureigenschaften der sozialisatorischen Interaktion erklärt werden kann. Sie impliziert dabei nicht, daß die psychischen Prozesse und Strukturen ausschließlich zu einem Derivat sozialer Strukturen werden, aber sie beansprucht für die Strukturelemente der sozialisatorischen Interaktion mehr als die bloße Auslöser- und Stimulierungsfunktion inhärent psychologisch strukturierter Entwicklungsprozesse“ (OEVERMANN 1976, S. 43). In dieser Passage wird der Oevermannsche Balance-Akt zwischen einem (z. B. reifungstheoretischen) Solipsismus und einer (z. B. materialistischen) Verdinglichung deutlich – eine Balance, die allerdings auch dieser Ansatz letztlich einseitig auflösen muß. Kompetenzen erwirbt das Subjekt nach diesem Ansatz nicht qua Reifung oder in Prozessen autonomer kognitiver Entwicklung, sondern im Vollzug dialogischer Interaktion. Die Ontogenese stellt sich demnach als „spiralförmig sich nach vorne drehender Kreislauf zwischen objektiver sozialer Strukturebene und subjektiver

psychischer Strukturebene“ (OEVERMANN 1979, S. 159) dar, wobei zunächst ungeklärt bleibt, welche dieser beiden Ebenen primär den Sozialisationsprozeß orientiert. Aufgabe einer soziologischen Theorie der Bildungsprozesse ist die Analyse dieser für den Kompetenzerwerb adäquaten Eigenschaften sozialer Strukturen, denen als Verinnerlichungs-„Material“ eine „Erzeugungskapazität“ (OEVERMANN 1976, S. 44) bei der Herausbildung korrespondierender Bewußtseinsstrukturen zukommt. U. OEVERMANN geht letztlich von einem ontologischen Primat dieser latenten Sinnstrukturen von Interaktionssystemen aus, indem er die Ontogenese auf die ursprüngliche soziale Wirklichkeit, in die das Subjekt hineingeboren wird, zurückführt und dabei in u. E. zu starkem Maße von subjektiven, die Strukturschemata variierenden Intentionen der Handelnden abstrahiert. Übersehen wird dabei, daß „soziale Handlungszusammenhänge Neues aus sich entstehen lassen, Phänomene hervorbringen (können), die nicht schon generativ in ihnen angelegt sind“ (BUDE 1982, S. 139).

In dem Hinweis, die These von der Konstitution der kognitiven Strukturen in der sozialen Struktur der sozialisatorischen Interaktion bis auf die vorsprachlichen Anfänge der vermeintlich monologisch verlaufenden sensumotorischen Entwicklung stringent ausdehnen zu können, mithin die reifungstheoretische Annahme einer Vorausstaltung des Subjekts mit einem ursprünglichen Regelbewußtsein (PIAGET) durch die soziologische Annahme einer primären Handlungserzeugung über Interiorisierung und Rekonstruktion von Strukturen des sozialisatorischen Interaktionssystems ersetzen zu können, wird der vereinseitigende „Sprung“ dieser strukturtheoretischen Sozialisationstheorie deutlich. Denn, wie sich am Beispiel der kommunikativen Kompetenz verdeutlichen läßt, gilt es, im Rahmen einer Theorie der Bildungsprozesse das Dilemma aufzulösen, „daß Dialoge, deren Erzeugung die kommunikative Kompetenz der Dialogpartner voraussetzt, ihrerseits für die Entfaltung eben jener Kompetenzen als erzeugt vorausgesetzt werden müssen. Aus diesem Dilemma führt nur eine Theorie heraus, die für den Prozeß der Sozialisation dialogkonstituierende Bedingungen außerhalb des kindlichen Subjekts in den Struktureigenschaften der sozialisatorischen Interaktion identifiziert“ (OEVERMANN 1979, S. 162).

Die sozialisationstheoretischen Überlegungen von U. OEVERMANN können hier nicht weiter verfolgt werden. Es sollte lediglich die These von der sozialen Konstitution des Subjekts in den Prozessen der sozialisatorischen Interaktion mit ihrem ontologischen Apriori im Konzept einer strukturellen Determination des Subjekts verdeutlicht werden, da diese These gewissermaßen die metatheoretische Basis für die rekonstruktive Deutungsmusteranalyse darstellt. Eine solche Deutungsmusteranalyse behandelt Äußerungen und Einstellungen als „Derivate von Deutungsmustern“, „die als ‚faits sociaux‘ den Handlungssubjekten objektiv gegenüberstehen. Diese ‚faits sociaux‘ werden empirisch zwar aus der Gleichförmigkeit individuell-konkreter Meinungen und Einstellungen erschlossen, aber als erschlossene Tatsachen erklären sie dann diese Einstellungen“ (OEVERMANN 1973, S. 11). Diesem Deutungsmusteransatz liegt somit die Unterscheidung zweier Realitätsebenen zugrunde: 1. Die Realität der subjektiven Repräsentanzen, auf der kommunizierbare Deutungen bzw. Äußerungen etc. zutage treten, und 2. die objektive – latente – Bedeutungsstruktur, die die Deutungsmuster umfaßt, die sich über die individuell repräsentierten Äußerungen durchsetzen (vgl. OEVERMANN u. a. 1980, S. 19). Die Rekonstruktion solcher objektiv-latenten mentalen Strukturen (Deutungsmu-

ster) wird von U. OEVERMANN als Programm einer objektiven Hermeneutik methodologisch präzisiert. Hierauf kann in diesem Zusammenhang nur kurz eingegangen werden. Mentale Strukturen als durch Interiorisierung der objektiven Struktur der sozialisatorischen Interaktion „erzeugtes“ intentionales Bewußtsein lassen sich an der Oberfläche beobachtbarer Variablenkonstellationen, kundgetaner Deutungen oder sozialen Handelns nicht hinlänglich rekonstruieren. Denn, so stellen U. OEVERMANN u. a. fest: „Die Struktur der konkreten sozialisatorischen Interaktion konstituiert sich relativ unabhängig von den Motiven, Dispositionen und Intentionen der beteiligten Personen als objektive Struktur sozialer Differenzierung und als objektive Struktur eines latenten Sinnzusammenhangs. Die latente Sinnstruktur der sozialisatorischen Interaktion deckt sich nur zum Teil mit den innerpsychischen Repräsentationen des sozialen Geschehens im Bewußtsein der beteiligten Subjekte“ (OEVERMANN u. a. 1976, S. 274).

Ziel und Aufgabe des Verfahrens der objektiven Hermeneutik ist die verstehende Rekonstruktion und Explikation dieser latenten Sinnstrukturen, die sich gewissermaßen hinter dem Rücken der interagierenden Subjekte als Bewußtseinsstrukturen realisieren. Diesem Ansatz ist eine Konzeption des Subjekts eigen, die dieses auf ein „dynamisches Medium der Aktualisierung objektiver sozialer Sinnstrukturen“ (OEVERMANN u. a. 1976, S. 284) reduziert. *Soziale* Deutungsmuster können aus protokollierten Interaktionen oder narrativen Sequenzen im Wege einer hermeneutischen Auslegung erschlossen werden. Soziale Realität kann als auslegungsfähiger Text angesehen werden (vgl. BUDE 1982, S. 136; GARZ u. a. 1983, S. 127; SOEFFNER 1979). Obgleich das Verfahren der interpretativ-verstehenden Erhellung latenter Sinnstrukturen bzw. latenter Deutungsmuster hier nicht in detail dargestellt werden kann, ist doch zumindest auf die unter Validitätsgesichtspunkten problematische Strategie der „extensiven Sinnauslegung“ im Sinne einer Ausschöpfung aller Textlesarten hinzuweisen. Hiermit ist die durch mehrere Interpreten und über mehrere Lesedurchgänge erfolgende Sinnauslegung gemeint, wobei protokollierte Äußerungen als von den Intentionen der Handelnden losgelöste soziale Produkte angesehen werden, deren objektiver Sinn demzufolge nicht durch Rekurs auf Bestätigung durch Angaben der beteiligten Personen „verifiziert“ werden kann (OEVERMANN u. a. 1976, S. 275), was gleichwohl nicht die Möglichkeit eines selbstreflexiven Lernens im Sinne einer „zunehmenden subjektiv-intentionalen Realisierung von ‚Lesarten‘ der latenten Sinnstrukturen von Interaktionen“ (OEVERMANN u. a. 1976, S. 286) ausschließt. Letztlich bleiben jedoch die Rationalitätsstandards einer solchen diskursiven Geltungsbegründung sowie die Formalisierung des Rekonstruktions- und Verstehensprozesses vage.

4. Spezifischer Erkenntnisgewinn und methodologische Bezüge von Deutungsmusteranalysen

Abschließend werden wir uns der Frage nach dem spezifischen Erkenntnisgewinn von Deutungsmusteranalysen zuwenden und uns sodann auf zwei zentrale methodologische Problemunkte qualitativer Deutungsmusteranalysen konzentrieren: das Entscheidungs-dilemma zwischen Reliabilität und Validität (4.1) und das Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen (4.2). Für die Beurteilung des spezifischen Erkenntnisgewinns von Deutungsmusteranalysen gegenüber z.B. empirisch-analytischen Formen der

Bewußtseinsanalyse sind die Hinweise auf die Hintergründigkeit bzw. Unterschwelligkeit (Latenz, Emergenz, Tiefenstruktur, Grundmuster etc.) wesentlich. Denn aufgrund dieser Latenz scheiden standardisierte Verfahren der Erhebung und Auswertung von Daten über Bewußtseinsstrukturen als dem Gegenstand gegenüber inadäquat aus. Erforderlich sind vielmehr Verfahren, über die sich der jeweilige Fall authentisch zur Sprache bringen kann. Typenbildungen bzw. verallgemeinernde Strukturierungen über einzelne Fälle hinweg können immer erst nachträglich gebildet werden anhand der Gewichtungen, die die Fälle für sich selbst implizit oder explizit vorgenommen haben. In der verstehend-interpretierenden Erschließung solcher *hintergründigen* Muster ist der spezifische Erkenntnisgewinn von Deutungsmusteranalysen angelegt. Gegenüber einem solchen qualitativ-ganzheitlichen Zugang ist das dominante Generalisierungsinteresse empirisch-analytischer Forschung insofern verkürzt, als diese auf der *vordergründigen* Ebene „gemutmaßter“ durch das Untersuchungsinstrument ausgelegter Weltansichten (die zumeist die Weltansichten des Forschers widerspiegeln) Zustimmung abrufen, die Aufmerksamkeit auf einen isolierten Zusammenhang vorab definierter Variablen eingrenzt und dadurch ein angemessenes Verständnis subjektiver Relevanzstrukturen und sozialer Prozesse insgesamt häufig bereits im Ansatz verstellt (CICOUREL 1970, S. 152). Deutungsmusteranalysen sind deshalb notwendigerweise qualitative Analysen und implizieren, wie wir noch zeigen werden, eine Subjekttheorie, die eine „Behandlung“ des Forschungsobjektes als Subjekt begründen. Die Ergebnisse repräsentativer Untersuchungen können demgegenüber als Oberflächen-Indizien im Hinblick auf die Richtung, in die Deutungsmusteranalysen „weiterzufragen“ haben, angesehen werden. Sie stellen allgemeine „Richtungshinweise“ bzw. Hypothesen im Hinblick auf die subjektspezifisch sich darstellenden Prozesse und Konstellationen von Weltaufordnung und Identitätspräsentation bereit. Qualitative Deutungsmusteranalysen sind dabei sowohl „Gegenpart“ als auch „Vervollständigung“ der einer quantitativen Methodologie verpflichteten Verfahren (KLEINING 1982, S. 224). Ihr Zugang zum hintergründig Allgemeinen erfolgt über das individuell Besondere (KRAPPMANN 1976). Die Ergebnisse von Deutungsmusteranalysen (Typologisierung, Strukturierung) können deshalb u. E. auch lediglich vorläufigen Charakter im Sinne einer Generalisierung mittlerer Reichweite anstreben. Denn die interpretative Sinnauslegung des Textmaterials gelangt nicht zu einem Ende wie die Verrechnung von Daten. Sie ist prinzipiell unabgeschlossen und kann nur pragmatisch abgebrochen werden, „wenn nach intensiver Bearbeitung des Materials neue Interpretationen sich nicht mehr einstellen“ (OEVERMANN u. a. 1976, S. 287).

4.1 Das Entscheidungsdilemma zwischen Reliabilität und Validität

Die Kritik am interpretativen Paradigma und an den diesem verpflichteten Ansätzen einer qualitativen Sozialforschung weist zumeist darauf hin, daß die entscheidenden Kriterien der Reliabilität und der Validität nicht in ausreichendem Maße beachtet würden. In der Tat können die kaum standardisierten Verfahren qualitativer Sozialforschung dem Reliabilitätskriterium nicht hinreichend genügen. Denn wo die explizite Ausklammerung weitgehender Vorstrukturierung der Erhebungssituation methodologisch gewissermaßen Programm ist, ist die Unabhängigkeit der Ergebnisse vom Meßvorgang und den subjektiven Einflüssen des Forschers schwer zu kontrollieren. Die empirisch-analytische Inter-

viewmethodologie versucht demgegenüber eine Erhöhung der Reliabilität im Sinne einer Kontrollierung der Einzigartigkeitsfaktoren durch Standardisierung der Interviewbedingungen zu erreichen und glaubt, dadurch die situationsspezifischen Variablen in ihrer Ergebniswirksamkeit bagatellisieren zu können. Demgegenüber gestehen Vertreter qualitativer Ansätze die geringe Reliabilität ihrer Verfahren ein: „Die Reproduzierbarkeit des Ergebnisses unter den gleichen Bedingungen ist zumindest eingeschränkt, da der jeweilige ‚subjektive Faktor‘ eine kaum überschau- und ordnenbare Menge von Variablen einbringt“ (BAACKE 1978, S. 18).

Was bedeutet dieses keineswegs nur für verstehende Ansätze geltende Problem der Reliabilität qualitativer Verfahren für die „Wissenschaftlichkeit“ einer dem interpretativen Paradigma verpflichteten Deutungsanalyse? Ist bei den Verfahren der qualitativen Sozialforschung von einer eingeschränkten Reliabilität auszugehen, so ergibt sich hinsichtlich ihrer Validität ein umgekehrtes Bild. Hier erlaubt gerade die weitgehende „Hereinnahme“ des subjektiven Faktors eine optimale Entsprechung zwischen dem, was erfaßt werden soll (subjektive Binnenperspektive bzw. Deutungsmuster) und dem, was tatsächlich erfaßt wird. Bezogen auf die Ermittlung handlungsorientierender und handlungslegitimierender Deutungsmuster erweist sich demnach eine offene, unstrukturierte Gesprächsführung (qualitatives Interview) als adäquatere Methode zur Generierung bzw. Aktualisierung solcher Binnenperspektiven, während durch eine starke methodische Vorstrukturierung ohnehin bestehende Hemmungen beim Informanten eher noch verstärkt werden dürften. Das Streben nach interpersonaler Verbindlichkeit als einzig verlässlicher Basis von Erkenntnisfortschritt ist deshalb dahingehend zu modifizieren, „daß der Forscher den Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten im allgemeinen nur gewinnt, wenn er eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt eingeht und das kommunikative Regelsystem des Forschungssubjektes in Geltung läßt“ (HOFFMANN-RIEM 1980, S. 339). Ein Sozialforscher, der in diesem forschungsthematischen Bereich (Deutungsmuster- bzw. Bewußtseinsanalyse) arbeitet, sieht sich somit bei der Entscheidung zwischen normativem und interpretativem Paradigma vor das Dilemma zwischen Reliabilität und Validität gestellt. Bei der Entwicklung eines Verfahrensmodells für die Interviewdurchführung muß er dieses Spannungsdilemma irgendwie ausbalancieren (CICOUREL 1970, S. 115). Dieses „Entscheidungsdilemma“ (WINDOLF 1979, S. 55) läßt ihm keine andere Wahl, als einige der von der empirischen Sozialforschung entwickelten Standards zu „verletzen“. „Fällt die Entscheidung für ein offenes, wenig standardisiertes Interview – etwa um dem Gesprächspartner ein möglichst weites, nicht durch eigene Theorieansprüche verstelltes Artikulationsfeld zu belassen – wird die Auswertung der Daten auf enorme Schwierigkeiten stoßen und die *Reliabilität* des Verfahrens wird ernsthaften Zweifeln ausgesetzt sein. Bevorzugt man ein stringentes Auswertungsverfahren, das der individuellen Interpretationswillkür wenig Spielraum läßt, ist die Form des Interviews durch diese Wahl vorentschieden: Das Interview wird durch geschlossene Fragen und Standardisierung weitgehend strukturiert sein müssen und in diesem Fall wird man die Validität des Verfahrens bezweifeln können“ (WINDOLF 1979, S. 55).

Diese idealtypische Dichotomisierung der methodologischen Spannungslage zwischen Reliabilität und Validität darf jedoch nicht so verstanden werden, als wären qualitative Verfahren per se situationsbelassend und würden automatisch Validität garantieren.

Vielmehr kann diese durch Suggestivfragen und bürokratische Leitfadensteuerung in mindestens ebenso großem Maße gestört werden wie bei standardisierten, situationsverändernden Techniken. Darüber hinaus wirft die Komplexität der in qualitativen Erhebungen ermittelten Daten die Frage auf, wie diese im weiteren Fortgang des Forschungsprozesses noch sinnvoll bearbeitet werden kann, denn der bewußt praktizierte Verzicht auf Standardisierung in der Erhebungsphase hält das Problem der Vergleichbarkeit virulent und verlagert es in die Auswertungs- bzw. Interpretationsphase, die sozusagen als Krisenpunkt des gesamten Vorgehens vorprogrammiert ist.

4.2 Das Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen

Die Frage, wie man von den Informantenäußerungen im Interview zu relevanten und begründeten Schlußfolgerungen im Hinblick auf die Art und typische Verwendungsweise von Deutungsmustern gelangen kann, läßt es erforderlich erscheinen, die Rolle der Theorie im Rahmen der Geltungsbegründung sowie die Rolle des Informanten als Subjekt im Forschungsprozeß näher zu bestimmen.

Während nach der Vorstellung des hypothetisch-deduktiven Ansatzes der empirisch-analytischen Sozialforschung die Gewinnung gültiger Aussagen im Wege der Überprüfung der die vorgängig entwickelte Theorie konstituierenden Hypothesen erfolgt, Theorie demnach als *Deduktionsbasis* zur Subsumption singulärer Ereignisse verstanden wird, impliziert demgegenüber ein qualitativer Forschungsansatz ein Verständnis, das Theorie als *Interpretationsfolie* darstellt. Ausgegangen wird dabei von der Theoriegebundenheit sowie von der Prozeßhaftigkeit allen Erkennens. Der Hinweis auf die Theoriegebundenheit des Erkennens wendet sich in erster Linie gegen das naiv-positivistische Vorurteil, das die epistemologische Unabhängigkeit der Tatsachen, an denen Theorien überprüft werden sollen, unterstellt und damit die Theorievermitteltheit dieser empirischen Prüfbasis selbst ignoriert. Die Theorievermitteltheit des Erkennens legt deshalb ein Paradigma nahe, das die Gewinnung gültiger Aussagen nicht als statische Deduktion, sondern als zyklischen Interpretationsprozeß organisiert, wobei sich die Gültigkeit der Vormeinungen bzw. der theoretischen Vorannahmen in einem Prozeß der Applikation und Reapplikation selbst erst herausstellt. Dieser Interpretationsprozeß verlangt allerdings eben jene „Spontanität subjektiver Phantasie, die im Namen objektiver Disziplin geahndet wird“ (ADORNO 1961, zit. nach RITSERT 1975, S. 85). In einem zyklischen Gang der Analyse werden die die Interpretation vorgängig leitenden Regeln bzw. Standards, nach denen sich die Gültigkeit der Ergebnisse bemißt, präzisiert. Bei einem solchen *hermeneutischen Modell der Geltungsbegründung* „(ist) die Rechtfertigung dieser vorgängigen Standards nicht etwa ausgeschlossen, vielmehr erlaubt gerade der Verzicht auf Definition eine fortlaufende Selbstkorrektur des diffusen Vorverständnisses im Fortschritt der Explikation vorliegender Texte. Die Interpretation wirft das Licht eines wachsenden Verständnisses vom Text auf die Maßstäbe, mit denen er zunächst erschlossen wird, zurück. Der hermeneutische Gang der Auslegung selbst erbringt mit der Anpassung der anfänglich angelegten Standards auch deren Rechtfertigung“ (HABERMAS 1976, S. 257). Mit anderen Worten stellt sich die Gültigkeit des in die Theoriefolie eingegangenen Vorverständnisses sowie der aus z.B. Interviewtranskripten ermittelten Bedeutungsgehalte (Deutungsmu-

ster) in einem zyklischen Prozeß heraus, in dem sich die theoretischen Vorentwürfe hinsichtlich ihrer Relevanz zur Erklärung dieser Bedeutungsgehalte bewähren müssen und gleichzeitig durch diese selbst differenziert bzw. detailliert werden.

Das Problem der Geltungsbegründung stellt sich nicht nur auf der Ebene des Einzelfalles (interne Validität), sondern als Problem der Repräsentanz auch auf der Ebene der parallel-vergleichenden Interpretation mehrerer Fälle (externe Validität). Geht es auf der Einzelfallebene vornehmlich um die Frage des angemessenen bzw. gültigen Verstehens des jeweiligen Falles (Ideographie), so steht auf der mehrere Einzelfälle übergreifenden Ebene die Frage der Verallgemeinerung vergleichend gewonnener Aussagen im Vordergrund (Nomothese). Es geht demnach um das *Verhältnis von Subjektspezifität und Repräsentanz*, d. h. um die Frage, ob „man überhaupt aus Erzähltem etwas lernen (kann), das darüber hinausgeht, das Erzählte angemessen zu verstehen?“ (BAACKE 1978, S. 20). In unseren bisherigen methodologischen Überlegungen zur Deutungsmusteranalyse wurde die Auffassung vertreten, daß gerade die Begrenzung eines qualitativen Verfahrens auf Einzelfälle bzw. auf geringe Häufigkeiten in besonderem Maße geeignet sei, gültige Ergebnisse zu erzielen. Ein solcher „non-frequency-approach“ (RITSERT 1975, S. 24) impliziert gleichzeitig eine Subjekttheorie, die nicht nur in den überindividuellen Mustern, sondern gerade in den üblicherweise als Residualgröße vernachlässigten individuellen Einzigartigkeitsfaktoren die zentralen Anknüpfungspunkte des interpretationsleitenden Interesses erkennt. Jedes Einzelinterview muß demnach zunächst als einmaliger Fall und dann auch als Segment aus einem Ganzen, vor dem Hintergrund des Eingebundenseins in die sozialen Strukturen von Lebenswelt und Gesellschaft, das Gruppen von Menschen vergleichbaren Handlungszusammenhängen und vergleichbaren sozialisatorischen Erfahrungen unterwirft, analysiert werden. In solchen Kontextgemeinsamkeiten kann auch die Begründung für die Zuverlässigkeit vorsichtiger bzw. tentativer Verallgemeinerungen, z. B. im Sinne konstruktiv-typologischer Analysen (vgl. SZCZEPANSKI 1974), gesehen werden. Entgegen der lange Zeit durch die Sozialisationsforschung struktur-funktionaler Provenienz verbreiteten Vorstellung vom „passiven Subjekt“, das einer Prägung *durch* bzw. Anpassung *an* und Internalisierung *von* gesellschaftlichen Makrostrukturen unterliegt, muß u. E. davon ausgegangen werden, daß sowohl Heranwachsende als auch Erwachsene Deutungsmuster und Verhaltensweisen nicht auf solch passive Weise aus der Umwelt übernehmen, sondern aufgrund einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt Deutungsmuster und (Selbst-)Regulationssysteme ausbilden, die gegenüber ihren „Vorbildern“ neu und subjektspezifisch sind. Allein die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der Erfahrungsbereiche (Familie, Freizeit, Schule, Beruf u. a. m.) und die jeweils spezifischen Biographien der einzelnen lassen generalisierende sozialisationstheoretische Aussagen recht spekulativ erscheinen. Die in den jeweiligen Lebensbereichen gesammelten Erfahrungen werden verschieden interpretiert, angeeignet und zu einer spezifischen Subjektivität verarbeitet. Nach diesem sozialisationstheoretischen Paradigmenwechsel vom „passiven“ zum „aktiven“ Subjekt sind „Verhaltensweisen und Orientierungssysteme (bzw. Deutungsmuster; R. A.) ... als spezifische Formen der Bewältigung von Realität (einschließlich aktiver Beeinflussung) zu verstehen, die sich weniger auf einseitig wirkende Umwelteinflüsse („Trichtermodell“), sondern eher auf spezifische Person-Umwelt-Interaktionen („Transaktionsmodell“) zurückführen lassen“ (HURRELMANN/ULICH 1982, S. 9). Eine Deutungsmusteranalyse, die im Sinne eines falsch

verstandenen Generalisierungszwanges diese subjektspezifischen Aspekte ausklammert und ihre Aufmerksamkeit lediglich auf die generalisierbaren Aspekte der sozialisatorischen Wirkungen richten würde, hätte einen Informationsverlust in Kauf zu nehmen, der ihre Berechtigung sowie die Gültigkeit ihrer Ergebnisse für ein Verständnis der Ebene individueller Identitätspräsentation in Frage stellen würde. Qualitative Forschungsmethodologie ist deshalb unmittelbar auf eine Subjekttheorie verwiesen, insofern diese die Rolle des Informanten als Subjekt im Forschungsprozeß beschreibbar und wirksam werden läßt und seine Subjekthaftigkeit nicht bereits im Ansatz manipuliert. Hermeneutische Verfahren der Generalisierung, die z. B. im Sinne einer konstruktiv-typologischen Analyse (vgl. ARNOLD 1983, S. 301 ff.) auf eine über die untersuchten Fälle hinausgehende – externe – Gültigkeit bezogen sind, verbleiben in der das Repräsentationsproblem prägenden Spannungslage zwischen externer und interner Validität auf einer Ebene mittlerer Generalisierungsreichweite und weisen im Rahmen explorativer Studien sowohl einer empirisch-analytischen Forschung als auch intensiven Einzelfallstudien (z. B. als Längsschnittanalysen) die offenen Fragestellungen an. Hätten erstere nach Möglichkeit die z. B. konstruktiv-typologisch „gebündelten“ Ergebnisse im Hinblick auf ihre externe Validität im Rahmen repräsentativer Untersuchungen weiter abzuklären, so wäre es das Ziel intensiver Einzelfallstudien, die für die ermittelten Typen zu Art, Arrangement und Gebrauch von Deutungsmustern charakteristischen Mittel der Identitätspräsentation noch detaillierter nachzuzeichnen.

Literatur

- ALHEIT, P./WOLLENBERG, J.: Der „Erfahrungsansatz“ in der Arbeiterbildung. In: NUISSL, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982, S. 245–291.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek 1973.
- ARNOLD, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. (Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 17.) Frankfurt 1983.
- ARNOLD, R./WIEGERLING, H.-J.: Zur planungsbezogenen Praxis didaktischer Lebensweltanalysen. In: ARNOLD, R./WIEGERLING, H.-J.: Programmplanung in der Weiterbildung. Frankfurt 1983, S. 56–59.
- BAACKE, D.: Lebensweltanalyse von Fernstudenten. Zum Problem „Lebensweltverstehen“. Zu Theorie und Praxis qualitativ-narrativer Interviews. (Werkstattbericht des Zentralen Instituts für Fernstudienforschung (ZIFF) der Fernuniversität Hagen.) Hagen 1978.
- BERGER, P. L./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt 1980.
- BLUMER, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* 1973, S. 80–146.
- BRIM, O. G./WHEELER, S.: Erwachsenensozialisation. Stuttgart 1974.
- BUDE, H.: Text und soziale Realität. Zu der von Oevermann formulierten Konzeption einer „objektiven Hermeneutik“. In: ZSE 2 (1982), H. 1, S. 134–143.
- CICOUREL, A. V.: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt 1970.
- DEWE, B.: Zur Wissenssoziologie institutionalisierter Bildungsprozesse. Wissenschaftsorientierte Informationsstrukturen und erfahrungsgeprägtes Wissen in der Erwachsenenbildung. In: AXMA-CHER, D., u. a. (Hrsg.): Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Begründung von Bildungstheorie. (Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Bd. 4.) Osnabrück 1982, S. 85–135.
- DYBOWSKI, G./THOMSEN, W.: Praxis und Weiterbildung. Verf. Mskr. Berlin 1977.

- EDELSTEIN, W./KELLER, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt 1982.
- GARZ, D. u. a.: Rekonstruktive Sozialforschung und objektive Hermeneutik. Annotationen zu einem Theorie- und Methodenprogramm. In: ZSE 3 (1983), H. 1, S. 126–134.
- GRIESE, H. M.: Identitäts- und Verhaltensänderung bei Erwachsenen. In: GRIESE, H. M. (Hrsg.): Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim 1979, S. 213–243.
- GSTETTNER, P.: Biographische Methoden in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim ²1982, S. 371–392.
- HABERMAS, J.: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. Erwiderung eines Pamphlets. In: ADORNO, TH. W., u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt 1976, S. 235–266.
- HABERMAS, J.: Theorie des Kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt 1981.
- HEINZE, T. u. a. (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim 1980.
- HELLE, H. J.: Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion. Stuttgart 1977.
- HOFFMANN-RIEM, C.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: KZfSS 32 (1980), S. 339–372.
- HOLZAPFEL, G.: Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. München 1982.
- HOLZAPFEL, G.: Zur Bedeutung der Begriffe „Alltagswissen“ und „Deutungsmuster“ für eine Didaktik-Theorie politischer Erwachsenenbildung. Vorschlag für ein Arbeitsprogramm. In: DIKAU, J./HOLZAPFEL, G. (Hrsg.): Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Bericht über eine Tagung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung. Berlin 1978. S. 108–131.
- HÜLST, D.: Erfahrung, Gültigkeit, Erkenntnis. Zum Verhältnis von soziologischer Empirie und Theorie. Frankfurt 1975.
- HURRELMANN, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: ZSE 3 (1983), H. 1, S. 91–104.
- HURRELMANN, K./ULICH, D.: Aufgaben und Probleme der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim ²1982, S. 5–12.
- KLEINING, G.: Umrisse zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: KZfSS 34 (1982), S. 224–253.
- KRAFFMANN, L.: Typisches im Individuellen. Bericht über Elterninterviews im Sozialisationsprojekt des Instituts für Bildungsforschung. Teil I. Vervielf. Mskr. Berlin 1976.
- LEMPERT, W.: Moralische Sozialisation durch den „heimlichen Lehrplan“ des Betriebes. In: ZBW 27 (1981), S. 723–738.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980.
- MADER, W.: Didaktik und Sozialwissenschaften. In: WEYMANN, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt 1980, S. 340–357.
- MARKERT, W.: Abschied vom Klassenbewußtsein? – Anmerkungen zur Literatur über die Kontroverse in der Arbeiterbildung. In: GORS, D. (Hrsg.): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Kontroversen und Konzepte. München 1982, S. 213–230.
- MEAD, G. H.: Die objektive Realität der Perspektiven. In: GADAMER, H.-G./BOEHM, G. (Hrsg.): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt 1978, S. 152–168. (a)
- MEAD, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt ³1978. (b)
- MOLLENHAUER, K.: Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von „Alltagswelten Jugendlicher“. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik im Alltag. Stuttgart 1980, S. 97–112.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München ³1976.
- NEG, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbewegung. Frankfurt ³1971.
- NEUENDORFF, H.: Bemerkungen zu Differenzen zwischen Deutungsmusteransatz und Relevanzstrukturkonzept. Unveröff. Mskr. Dortmund 1979.
- NEUENDORFF, H./SABEL, C.: Zur relativen Autonomie der Deutungsmuster. In: BOLTE, K. A.

- (Hrsg.): Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages in Bielefeld. München 1978.
- OEVERMANN, U.: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Unveröff. Mschr. Frankfurt 1973.
- OEVERMANN, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek 1976. S. 34–52.
- OEVERMANN, U.: Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: LÜSCHEN, G. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Sonderheft 21 der KZfSS. Opladen 1979, S. 143–168.
- OEVERMANN, U., u. a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: LEPSIUS, R. (Hrsg.): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages. Stuttgart 1976, S. 274–295.
- OEVERMANN, U., u. a.: Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In: HEINZE, T., u. a. (Hrsg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Bensheim 1980, S. 15–69.
- OTTOMEYER, K.: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten im Kapitalismus. Reinbek 1977.
- Politische Bildung – Politische Sozialisation.* (Reihe b: e-tabu) Weinheim 1973.
- RITSERT, J.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt 1975.
- SCHULTZ, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer als Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. (Tagungsberichte der Universität Bremen. Nr. 6.) Bremen 1982.
- SCHMITZ, E.: Erwachsenenbildung. Wissenschaft und Lebenshilfe. In: b:e 13 (1980), H. 5, S. 54–59.
- SCHÜTZ, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt 1974.
- SOEFFNER, H.-G.: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979.
- SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983.
- SZCZEPANSKI, J.: Die biographische Methode. In: KONIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 4: Komplexe Forschungsansätze. Stuttgart 1974, S. 226–252.
- THOMSEN, W.: Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein. In: WEYMAN, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt 1980, S. 358–373.
- TIETGENS, H.: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt 1979.
- TIETGENS, H.: Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: BRELOER, G., u. a. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, S. 177–235.
- TIETGENS, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981.
- VINNAI, G.: Sozialpsychologie der Arbeiterklasse. Identitätszerstörung im Erziehungsprozeß. Reinbek 1973.
- WERDER, L. v.: Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Pädagogik. Weinheim 1980.
- WINDOLF, P.: Probleme der Erhebung und Auswertung sozialwissenschaftlicher Daten. In: HEINZE, T. (Hrsg.): Lebensweltanalyse von Fernstudenten. (Werkstattbericht des ZIFF.) Hagen 1979, S. 42–67.

Anschrift des Autors:

Dr. Rolf Arnold, Karl-Helfferich-Str. 9, 6730 Neustadt a. d. Weinstraße